

MOSAIC

THE JOURNAL FOR LANGUAGE TEACHERS

Founded in 1993

by ANTHONY MOLLIKA

vol. 14 n. 1 2023

MILAN 2024

MOSAIC

The Journal for Language Teachers

vol. 14 - 1/2023

ISSN 1195-7131

ISBN 979-12-5535-423-9

Founder: ANTHONY MOLLIKA †, *Professor emeritus, Brock University*

Editors

ROBERTO DOLCI, *Università per Stranieri di Perugia*

SILVIA GILARDONI, *Università Cattolica del Sacro Cuore*

Members of the Editorial Board

ENZA ANTENOS, *Montclair University*

PAOLO BALBONI, *Università di Venezia, Ca' Foscari*

MONICA BARNI, *Università di Roma La Sapienza*

RYAN CALABRETTA-SAJDER, *University of Arkansas*

MARIO CARDONA, *Università degli Studi di Bari Aldo Moro*

VALENTINA CARBONARA, *Università per Stranieri di Perugia*

MANUEL CÉLIO CONCEIÇÃO, *Universidade do Algarve*

LETIZIA CINGANOTTO, *Università per Stranieri di Perugia*

MARIAPIA D'ANGELO, *Università degli Studi Chieti-Pescara, G. D'Annunzio*

MARCEL DANESI, *University of Toronto*

FRANCESCO DE RENZO, *Università di Roma La Sapienza*

ROBERT GRANT, *University of Ottawa*

MARTA KALISKA, *Nicolaus Copernicus University in Toruń*

MARCO LETTIERI, *University of Puerto Rico*

MARIA VITTORIA, *Lo Presti Università Cattolica del Sacro Cuore*

MARIA CECILIA LUISE, *Università Cà Foscari di Venezia*

CARLA MARELLO, *Università degli Studi di Torino*

MARIO PACE, *University of Malta*

BORBALA SAMU, *Università per Stranieri di Perugia*

ELISABETTA SANTORO, *Universidade de São Paulo*

MASSIMO VEDOVELLI, *Università per Stranieri di Siena*

ANDREA VILLARINI, *Università per Stranieri di Siena*

ANNALISA ZANOLA, *Università degli Studi di Brescia*

La pubblicazione del seguente volume è stata possibile grazie al contributo finanziario della
Società Italiana di Didattica delle Lingue e Linguistica Educativa (DILLE)



© 2024 EDUCatt - Ente per il Diritto allo Studio universitario dell'Università Cattolica

Largo Gemelli 1, 20123 Milano | tel. 02.7234.2235 | fax 02.80.53.215

e-mail: editoriale.dsu@educatt.it (*produzione*); librario.dsu@educatt.it (*distribuzione*)

web: libri.educatt.online

Questo volume è stato stampato nel mese di dicembre 2024

presso la Litografia Solari - Peschiera Borromeo (Milano)

BORBALA SAMU, VALENTINA GASBARRA

Insegnare la pragmatica: conoscenze, credenze e pratiche di docenti di italiano L2 e LS¹

Abstract

L'articolo riporta i dati di un'indagine che ha sondato conoscenze, credenze e pratiche relative all'insegnamento della pragmatica da parte dei docenti di italiano in Italia, in Gran Bretagna, negli Stati Uniti e in Australia. Si analizzano le aree della pragmatica trattate in classe, i metodi di insegnamento e le tecniche impiegate, la consapevolezza rispetto agli elementi sociopragmatici e pragmalinguistici, la confidenza rispetto all'insegnamento della pragmatica e le necessità di formazione. Lo studio presenta le somiglianze e le differenze nella gestione dell'insegnamento della pragmatica in Italia e all'estero da parte di insegnanti madrelingua e non madrelingua.

Keywords

Pragmatica, formazione insegnanti, italiano L2/LS

1. Introduzione

L'uso della lingua in maniera appropriata non riguarda esclusivamente la conoscenza di fonetica e fonologia, morfologia, sintassi e semantica, ma concerne senz'altro anche quella della pragmatica, ovvero di una serie di norme, date dal contesto culturale, che regolano le interazioni tra le persone che usano un sistema linguistico specifico. Tra una lingua-cultura e l'altra ci sono differenze sostanziali nel fare cose con le parole; di conseguenza, chi apprende e usa una nuova lingua può non essere in grado di adottare in ogni situazione le norme pragmatiche appropriate, imbattendosi in potenziali fraintendimenti e rafforzando eventuali stereotipi e pregiudizi legati ai comportamenti verbali e non verbali.

Molti fraintendimenti interculturali dipendono dal fatto che ad una competenza grammaticale e lessicale elevata non corrisponde una competenza pragmatica altrettanto avanzata. Ciò, nei casi più estremi, può impedire al parlante di dare di sé l'immagine desiderata o può indurlo a formarsi una cattiva opinione del proprio interlocutore e della sua cultura di appartenenza. Per tale ragione, insegnare la prag-

¹ Il presente lavoro è stato concepito in piena consonanza tra le due autrici. A V. Gasbarra vanno tuttavia attribuiti i § 1 e 4; a B. Samu i § 2 e 3; ad entrambe i § 5 e 6. Le autrici desiderano ringraziare G. Zanoni per il supporto nella revisione del questionario.

matica rappresenta un tema molto rilevante, come rilevante è che i docenti di L2/LS acquisiscano consapevolezza di questa dimensione linguistica e siano in grado di guidare i loro apprendenti alla sua scoperta (cfr. Nuzzo, Santoro 2017).

La nostra ipotesi di ricerca è nata dalla consapevolezza che a tutt'oggi gli insegnanti di italiano L2/LS hanno a disposizione pochi materiali e risorse dedicati alla pragmatica, spazi limitati nei corsi di formazione e, in generale, una scarsa attenzione è riservata alla conoscenza e all'insegnamento di quest'ambito della lingua. Nella realtà dei fatti, invece, i docenti non nativi (NN) possono non padroneggiare certe norme pragmatiche della lingua target; così come i docenti nativi (N), pur mostrando delle conoscenze intuitive, hanno spesso solo una comprensione aneddotica, idiosincratica o imprecisa delle norme pragmatiche attuali (cfr. § 2 e 3).

L'obiettivo di questo studio è perciò quello di riflettere sulle conoscenze, sulle credenze, sulle percezioni e sulle pratiche dei docenti di italiano in Italia e all'estero (in ambiente anglofono) relative all'insegnamento della pragmatica. Sulla base dei dati raccolti attraverso la somministrazione di un questionario (di cui si dirà meglio nel § 4), si presentano le somiglianze e le differenze nella gestione dell'insegnamento della pragmatica da parte degli insegnanti N e NN. L'analisi dei dati raccolti (cfr. § 5) ha consentito un'ampia riflessione sulle aree della pragmatica trattate in classe, sui metodi di insegnamento, sulle tecniche impiegate e sul grado di consapevolezza mostrato dai docenti rispetto agli elementi sociopragmatici e pragmalinguistici, mettendo in luce le differenze tra i contesti LS e L2 e rendendo altresì evidenti le necessità di formazione.

2. Le variabili che influenzano l'apprendimento della pragmatica

L'uso legato al contesto è un aspetto della lingua che un apprendente L2 difficilmente riesce ad analizzare e ad acquisire spontaneamente. Per individuare le espressioni adatte alla situazione, gli apprendenti devono sapere cosa si può dire nella L2, a chi, dove, quando e come. La pragmatica include, tra vari altri aspetti, le implicature conversazionali, la (s)cortesia, gli atti linguistici (salutare, ringraziare, fare richieste, scusarsi, offendere etc.), l'umorismo e il sarcasmo. Le norme che regolano l'adeguatezza variano da una lingua-cultura all'altra e sono spesso legate a valori ritenuti fondamentali che i parlanti tendono erroneamente a considerare universali, trasferendo in maniera inconsapevole nella L2 usi caratteristici della L1. Invece, in molti casi, l'inadeguatezza di una frase dal punto di vista pragmatico è più grave rispetto ad un errore grammaticale, in quanto può costituire una vera e propria barriera interazionale e relazionale.

All'interno della competenza pragmatica, si individuano tradizionalmente due sottocomponenti: la competenza pragmalinguistica, che consiste nell'uso di forme linguistiche adeguate a veicolare il messaggio e l'intenzione comunicativa desiderata, e quella sociopragmatica, ossia la capacità di comunicare in accordo con le norme sociali e i valori culturali della comunità in questione. L'apprendimento delle norme socio-pragmatiche comporta notevoli difficoltà e può avvenire anche molto

in ritardo, specialmente nel caso in cui l'apprendente si trovi in un contesto di lingua straniera e quindi abbia scarso contatto con la comunità di parlanti. Tuttavia, se è opinione ampiamente condivisa che di norma per apprendere la pragmatica i contesti L2 siano migliori di quelli LS, la questione è ben più complessa di come appare. Giusto per citare un aspetto da considerare, anche i periodi di *study abroad*, che permettono di integrare allo studio scolastico della lingua un contatto più o meno prolungato con la comunità di parlanti, non sempre garantiscono un apprendimento adeguato, dal momento che gli apprendenti tendono a confrontarsi per lo più con coetanei, assorbendo di conseguenza norme e usi adatti solo ai contesti informali (Nuzzo, Gauci 2012: 40-41). Riguardo al contesto di apprendimento può essere rilevante anche il tipo di istituzione presso cui si studia la lingua. Ad es. la distinzione tra scuola pubblica e scuola privata potrebbe essere collegata a diversi tipi di motivazione che caratterizzano gli apprendenti. La motivazione, a sua volta, influenza il grado di attenzione verso i tratti pragmatici della lingua target e quindi l'efficacia del loro apprendimento (Kasper, Rose 2002: 287).

Infine, i risultati di apprendimento sono determinati anche dalla tipologia di apprendenti, in particolare dalla loro età, dal livello di competenza, dai bisogni e dalla lingua e cultura materna (L1/C1). Riguardo agli effetti della distanza tra la L1/C1 e la L2/C2, dell'età e del contesto educativo sull'apprendimento della pragmatica esistono relativamente pochi studi; abbiamo invece più informazioni sul ruolo della competenza linguistico-comunicativa generale sull'apprendimento della pragmatica in contesti formali. Uno degli argomenti più discussi riguarda l'insegnabilità della pragmatica ai livelli bassi. Lo studio di Tateyama (2001) dimostra che brevi routine pragmatiche si possono insegnare anche ai principianti assoluti. La necessità di insegnare elementi pragmatici (anche in forma di *chunks* non analizzati) consegue dai bisogni degli apprendenti: se il bisogno fondamentale è quello di usare la L2 nelle interazioni quotidiane, conoscere la pragmatica sarà indispensabile e quindi il suo insegnamento va incluso sin dall'inizio del percorso.

3. *Insegnamento della pragmatica in L2*

Le conoscenze (in particolare quelle linguistiche e metodologiche), nonché le credenze e le convinzioni degli insegnanti influiscono sul loro modo di agire in classe (Li 2020). Nell'insegnamento della pragmatica può essere rilevante se il docente è parlante madrelingua o meno della lingua target. Tuttavia, le caratteristiche degli insegnanti nativi (N) e degli insegnanti non nativi (NN) dovrebbero essere viste come un *continuum* multidimensionale, considerando che il livello di competenza linguistica e il livello di competenza glottodidattica possono interagire in modo tale da escludere la possibilità di fare distinzioni dicotomiche (Cohen 2020: 4). Gli insegnanti NN sono esposti alla lingua target in modi diversi e non tutti sviluppano una competenza particolarmente alta nella lingua che insegnano. Inoltre, potrebbero avere conoscenze teoriche di vario grado riguardo alla pragmatica, ma anche un'abilità diversa di attuare questa conoscenza in maniera appropriata nelle reali

situazioni comunicative (Cohen 2020: 5). Ma anche gli insegnanti N hanno contatti diversi con la L1 che insegnano: ci sono insegnanti che non si allontanano mai dalla propria comunità di parlanti, altri che vivono all'estero e la loro L1 può subire l'influenza della L2 o di altre lingue (Samu 2023), altri ancora che possono aver perso il contatto con la L1 e sono quindi considerati *heritage speakers*. Oltre a questi fattori, anche la durata dell'esperienza di insegnamento può avere un impatto sulla padronanza della lingua degli insegnanti. Gli anni di esperienza possono rendere il docente NN più efficace ad insegnare la pragmatica rispetto ad un collega N che fa affidamento solo sulle proprie intuizioni.

Un altro fattore fondamentale, potenzialmente collegato all'esperienza, è la consapevolezza del docente rispetto agli aspetti pragmatici della lingua target e/o della L1. Per essere in grado di fornire ai propri apprendenti strumenti di analisi e di negoziazione interculturale gli insegnanti devono avere una consapevolezza metapragmatica e devono rendersi conto dell'importanza dell'insegnamento della pragmatica. La consapevolezza critica deve riguardare anche la variabilità, in quanto i parlanti nativi di una lingua non costituiscono un'entità totalmente omogenea. Questa variabilità è forse la principale ragione per cui insegnare la pragmatica risulta particolarmente problematico. Infatti, i docenti dovrebbero presentare agli studenti alcuni schemi ricorrenti nelle varie situazioni comunicative, evidenziare come a certe forme linguistiche siano assegnate alcune funzioni pragmatiche prevalenti, dare loro gli strumenti per negoziare lo scambio e per rimediare a eventuali malintesi, senza la pretesa di fornire loro un preciso prontuario di regole (Nuzzo, Gauci 2012: 78-79; Bettoni 2006: 219).

L'importanza dell'insegnamento esplicito di competenze pragmatiche nella didattica delle lingue è sottolineata da numerosi studi che mettono in evidenza che "il contatto, anche prolungato, con una lingua rischia di non permettere all'apprendente di riconoscere gli elementi linguistici che provocano cambiamenti effettivi nella realizzazione di un atto linguistico" (Santoro 2013: 28), cosa che è presumibilmente legata al fatto che spesso il rapporto tra funzioni pragmatiche ed elementi situazionali è poco saliente per chi apprende una nuova lingua (Nuzzo, Gauci 2012: 78). Tuttavia, oltre all'insegnamento esplicito, può essere altrettanto efficace l'insegnamento implicito², a condizione che includa attività di *noticing* (Schmidt 1993) e di *processing* (Bialystok 1993). Gli apprendenti, in primo luogo, devono prestare attenzione alle forme pragmalinguisticamente rilevanti e alle condizioni della loro occorrenza (Paternostro, Pellitteri 2014: 296). Successivamente, devono sviluppare la capacità di processarle. Grazie ad un insegnamento che esponga lo studente a input rilevante e a un feedback continuo, questo processo può essere reso significativamente più veloce ed efficace. Tuttavia, guidare gli studenti in un percorso di apprendimento del genere richiede, come risulta chiaro, la presenza di un insegnante (in)formato (Cohen 2016: 564).

² Riguardo all'efficacia delle modalità di insegnamento della pragmatica si veda la rassegna di Taguchi (2015).

4. Metodo di ricerca e partecipanti

Come già evidenziato, lo strumento di indagine scelto, al fine di raggiungere un numero congruo di intervistati (76), è stato un questionario, differenziato tra docenti N e NN e creato attraverso l'applicazione Moduli di Google, che è stato poi somministrato a docenti di lingua italiana in Italia e in vari Paesi anglosassoni (Regno Unito, Irlanda, Stati Uniti, Canada e Australia).

Il questionario presenta per entrambi i gruppi una parte introduttiva comune, volta a conoscere alcune informazioni biografiche (ad es., la fascia d'età e la L1), il contesto all'interno del quale il docente opera (scuola pubblica o privata, università, istituto di cultura etc.) e soprattutto il numero di anni di esperienza di insegnamento e la tipologia di apprendenti a cui si rivolge. La parte più rilevante (e differenziata tra i due gruppi N e NN) consta di 9 quesiti relativi all'insegnamento della pragmatica predisposti attraverso una rielaborazione del lavoro di Cohen (2016).

La prima domanda ha riguardato le aree della pragmatica trattate dal docente in classe (essere (s)cortesi, offendere, esprimere complimenti/congratulazioni, ringraziare etc.), dando l'opportunità di indicare in quale misura le affronta. Il blocco più consistente di domande ha riguardato, invece, i metodi insegnamento, con particolare attenzione agli strumenti (anche tecnologici o multimediali, come il ricorso a film/video o a piattaforme specifiche come LIRA³) utilizzati dai docenti, ma anche al loro grado di comfort nel trattare quest'ambito della lingua. L'obiettivo che ci si era proposti, infatti, era anche quello di ottenere informazioni sulla percezione dei docenti circa l'importanza dell'insegnamento della pragmatica e sulla loro consapevolezza degli aspetti sociopragmatici e pragmalinguistici della lingua target, differenziando ovviamente le risposte tra i due gruppi di intervistati.

Infatti, in virtù del ruolo dei docenti come importante fonte di input riguardo agli aspetti pragmatici, è stato richiesto di autovalutarsi in questo senso e di specificare quali azioni correttive e/o migliorative vengono introdotte qualora si rilevino delle lacune. È stato anche domandato di esprimere un parere, in base alla propria esperienza, in merito alla difficoltà di insegnare la pragmatica di una lingua straniera rispetto all'insegnamento della pragmatica in contesto L2.

Infine, l'ultimo gruppo di quesiti ha riguardato le attività ritenute utili per l'insegnamento della pragmatica e quelle per motivare gli studenti nell'apprendimento di questo aspetto della lingua.

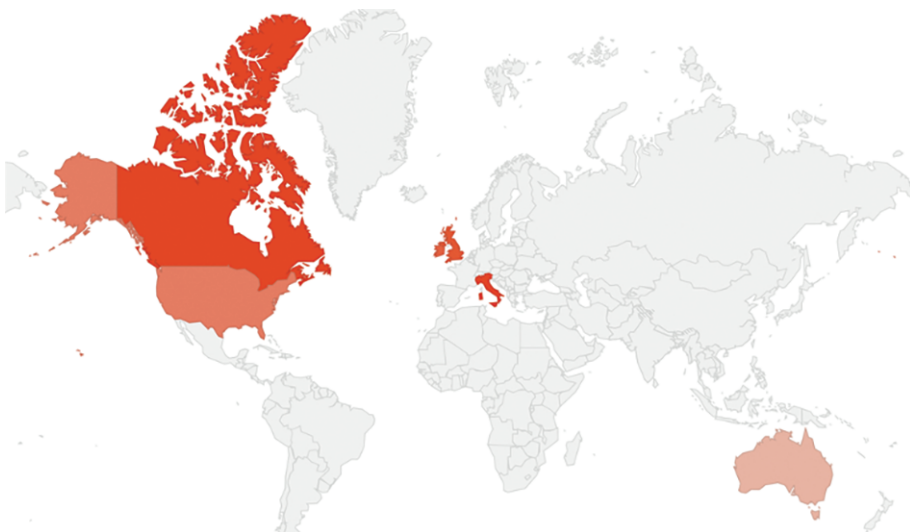
Il questionario si chiude con una richiesta pratica, finalizzata ad avere un chiaro riscontro sulle aree della pragmatica in cui i docenti vorrebbero più formazione e più materiali didattici. Infatti, tra gli obiettivi che ci si prefigge nella ricognizione oggetto del presente lavoro, oltre ad una valutazione della consapevolezza del docente L2/LS rispetto a questa dimensione della lingua, c'è senz'altro quello di comprendere quali percorsi didattici potrebbero avere un'utilità per i docenti al fine di guidare al meglio i propri apprendenti.

³ L'ambiente multimediale LIRA (*Lingua/cultura Italiana in Rete per l'Apprendimento*) è una piattaforma open access, reperibile in: <http://lira.unistrapg.it/?q=node/1006>.

5. Risultati: conoscenze, credenze e pratiche dei docenti

Le risposte pervenute al nostro questionario ammontano a 76: 65 docenti di italiano N e 11 docenti di italiano NN. Per quanto concerne il luogo di insegnamento, i dati hanno evidenziato 36 docenti che lavorano in Italia, 21 in Australia, 2 in Canada, 8 negli Stati Uniti, 4 in Inghilterra e 5 in Irlanda. Oltre all'esigenza di tenere sotto controllo le variabili relative alla L1 e alla cultura di partenza, la scelta di selezionare i Paesi anglosassoni in questa prima fase dell'indagine è dettata anche dalla necessità di progettare percorsi di formazione specifici a seconda del paese in cui i docenti operano.

Figura 1 – *Luogo di insegnamento*



La maggior parte di loro (57,9%) ha dichiarato un'esperienza di insegnamento di oltre 15 anni, a seguire quelli con un'attività compresa tra 10 e 15 anni (15,8%), quelli con esperienza tra 5 e 10 anni compresi (14,4%) e, infine, quelli con esperienza inferiore ai 5 anni (11,8%).

Figura 2 – *Anni di esperienza*

Da quanti anni insegna?



Il contesto entro cui i docenti svolgono la loro attività è principalmente rappresentato da istituzioni universitarie (65,8%), seguito da scuole private (14,5%), scuole pubbliche (7,9%) e da eventuali altri contesti (che includono anche l'insegnamento online).

Figura 3 – *Tipo di istituzione*

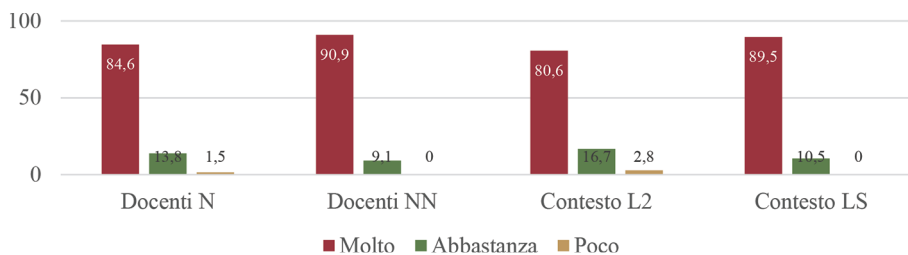
Presso che tipo di istituzione insegna?



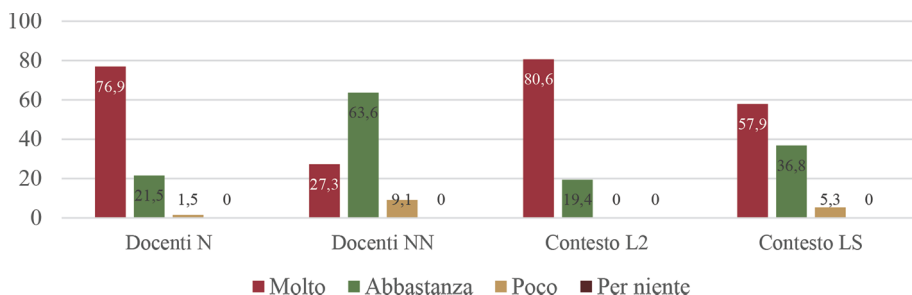
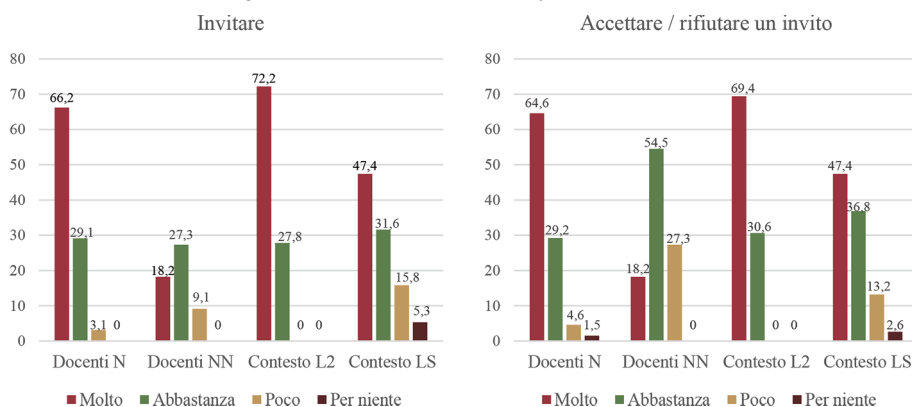
Gli apprendenti sono tendenzialmente adulti (78,9%) e il loro livello di competenza è compreso tra l'A1 e il B2, con numeri nettamente inferiori per la fascia C e Pre-A1. Dal punto di vista del contesto L2/LS il campione è piuttosto bilanciato: 47,4% in contesto L2 e 52,6% in contesto LS.

In merito al primo quesito di ricerca (relativo alla misura in cui dichiarano di trattare vari aspetti della pragmatica), sia i docenti N che NN insegnano innanzitutto a salutare (v. Fig. 4), ringraziare, esprimere congratulazioni, esprimere simpatia/antipatia.

Figura 4 – *Salutare*

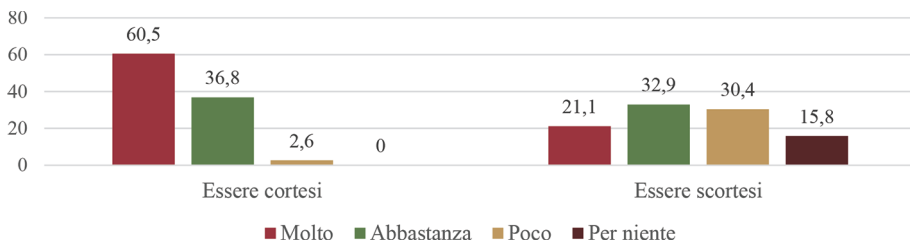


Invece, i docenti N dichiarano di insegnare in misura maggiore rispetto ai docenti NN le seguenti aree: essere cortesi, fare domande in diverse situazioni, fare richieste, invitare, accettare/rifiutare un invito, scusarsi, complimentarsi/rispondere a complimento, lamentarsi, criticare. I seguenti grafici mostrano nel dettaglio le risposte dei docenti in alcune di queste aree. Nell'insegnamento della cortesia e nell'atto di fare richieste (Fig. 5) la variabile N/NN ha un impatto maggiore rispetto alla variabile L2/LS.

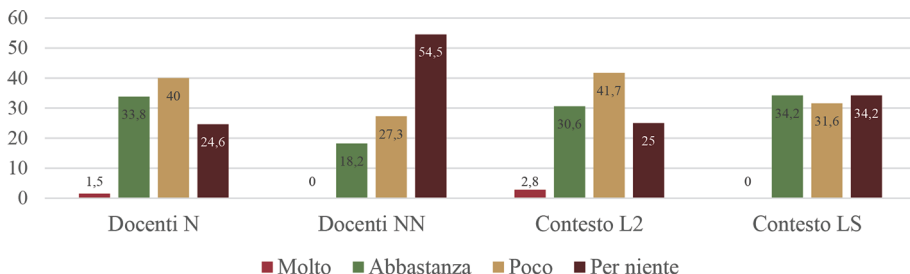
Figura 5 – *Fare richieste*Figura 6 – *Invitare e accettare / rifiutare un invito*

Invece, l'insegnamento di un atto linguistico come 'invitare' (Fig. 6) è sensibile anche al contesto L2/LS: è insegnato di più dai docenti madrelingua e in contesti L2. Una possibile spiegazione potrebbe essere la percezione, da parte dei docenti, di migliore spendibilità del saper invitare in un contesto in cui la lingua si usa nella vita quotidiana anche al di fuori della classe. La leggera discrepanza dei dati relativi all'invitare e all'accettare/rifiutare l'invito, una tipica coppia adiacente, richiama la nostra attenzione sulla mancata consapevolezza di alcuni docenti (in particolare dei docenti NN) della necessità di inserire l'insegnamento degli atti linguistici in una cornice discorsiva più ampia rispetto al singolo enunciato.

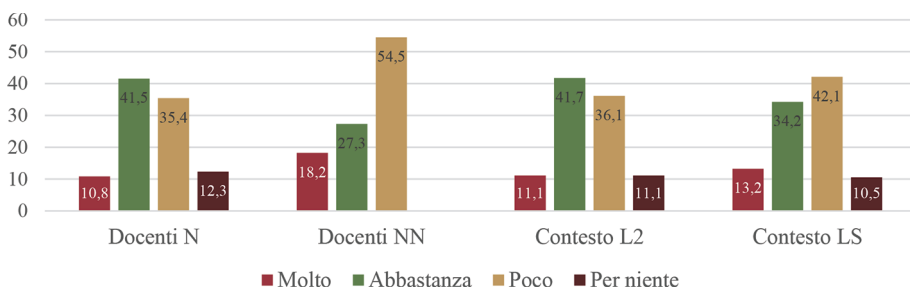
Entrambe le categorie tendono ad insegnare poco ad essere scortesie, a fare umorismo, esprimere sarcasmo, prendere in giro, offendere, reagire all'imbarazzo, esprimere condoglianze, usare eufemismi per argomenti tabù. Confrontando i dati relativi all'insegnamento della cortesia e della scortesia (Fig. 7), si nota uno scarto evidente a scapito di quest'ultima, fenomeno osservato sia nell'insegnamento dell'italiano (Zanoni 2018; Pugliese, Zanoni, 2019) che nel caso di altre lingue.

Figura 7 – *Cortesia e scortesia*

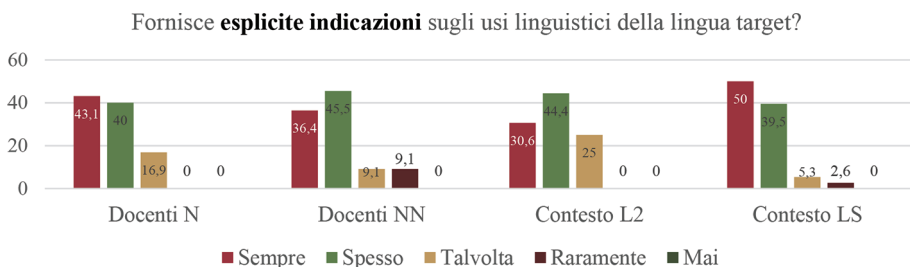
Come offendere o manifestare la propria rabbia in genere si insegna poco o per niente, ma rispetto ai docenti N, i docenti NN lo affrontano notevolmente meno (Fig. 8).

Figura 8 – *Offendere o manifestare la propria rabbia*

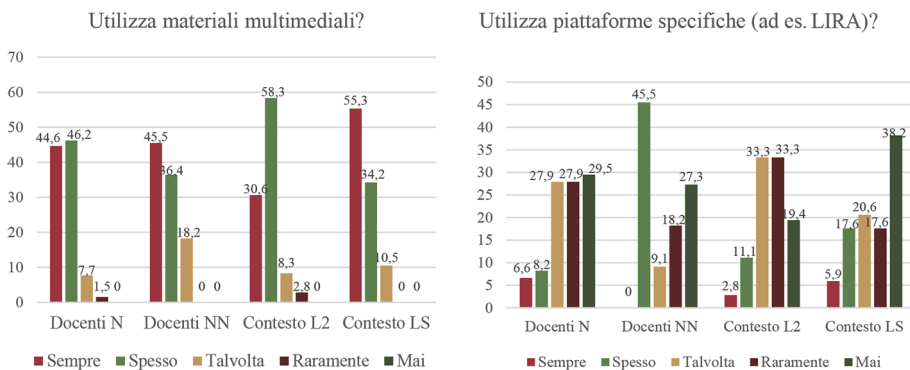
Rispetto all'offesa, le percentuali relative al fare umorismo sono più alte, anche se rimane un'area mediamente poco insegnata, in particolare da parte dei docenti NN e in contesto LS (Fig. 9).

Figura 9 – *Fare umorismo*

Il secondo quesito di ricerca riguarda il modo in cui viene trattata la pragmatica in classe. A tal proposito gli insegnanti tendono a fornire esplicite indicazioni sugli usi linguistici, soprattutto in contesto LS (Fig. 10).

Figura 10 – *Spiegazioni esplicite*

In merito ai materiali e alle risorse, i docenti adottano in maniera consistente video e film, in particolare all'estero. Piattaforme specifiche, come ad esempio LIRA, sono invece utilizzate molto meno, sia dagli insegnanti N che dai NN (Fig. 11).

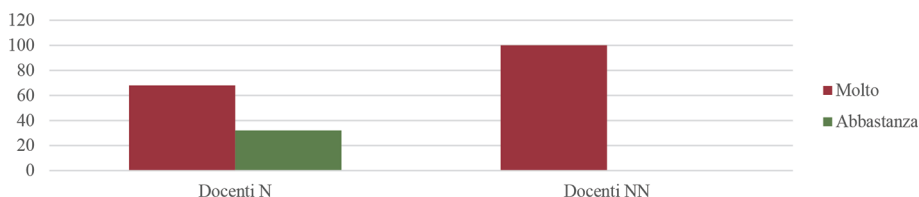
Figura 11 – *Materiali multimediali e piattaforme specifiche*

L'attività ritenuta più utile in contesto L2 risulta essere quella di intervistare/raccogliere dati da parlanti nativi. In contesto LS, invece, figurano: guardare spezzoni di film/video e analizzarli, leggere e analizzare dialoghi tratti dai manuali, ascoltare e analizzare canzoni. Interessante è che i docenti N ritengono il *role play* come un'attività più utile nei contesti LS, viceversa i docenti NN la ritengono più opportuna in contesto L2.

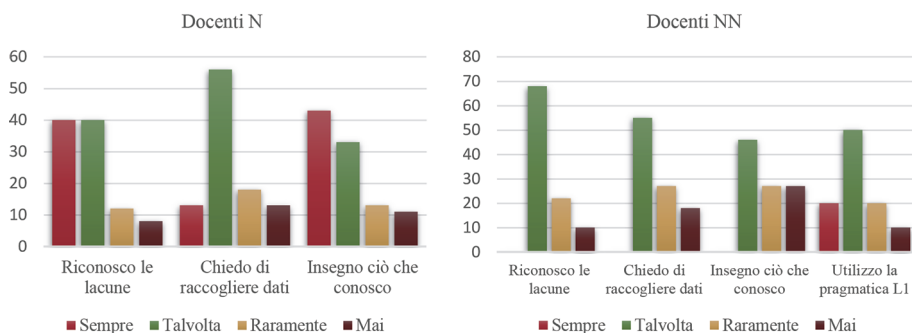
Il terzo quesito fa riferimento al comfort del docente nel considerarsi fonte principale di informazioni sulla pragmatica della lingua target e, in caso di scarsa autorevolezza, alle strategie alternative dichiarate. Sorprendentemente, sia i docenti N che NN si sentono molto a loro agio in questo ruolo (Fig. 12).

Figura 12 – *Docente come fonte di informazione sulla pragmatica*

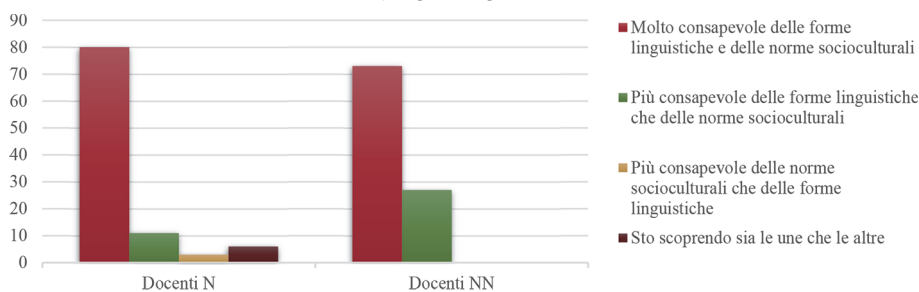
L'insegnante è una fonte preziosa di input per i suoi apprendenti, anche per quanto riguarda gli aspetti pragmatici della lingua. Quanto si sente a suo agio in questo ruolo?



Però, di contro, alcuni dichiarano di riconoscere (almeno talvolta) le loro lacune in proposito di fronte agli studenti e mettono perciò in campo altre strategie (come le raccolte dati o il ricorso alla pragmatica della L1 per i NN, Fig. 13).

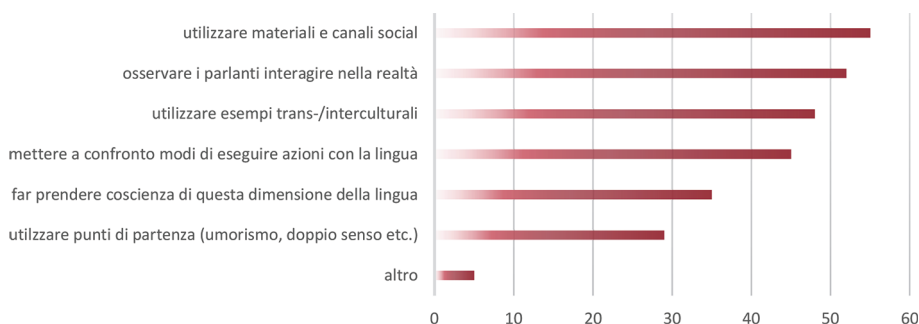
Figura 13 – *Le principali misure adoperate dai docenti per ovviare alle lacune*

Quanto al quarto quesito, relativo alla conoscenza degli aspetti socio-pragmatici e pragmlinguistici, i docenti italiani si dichiarano nella stragrande maggioranza (80%) molto consapevoli sia delle forme linguistiche che delle norme socioculturali; mentre quelli stranieri, pur mostrando consapevolezza sia delle forme che delle norme, in una percentuale piuttosto rilevante (27%) dichiarano di conoscere più le prime che le seconde (Fig. 14).

Figura 14 – *Grado di consapevolezza dei docenti N e NN circa gli aspetti socio-pragmatici e pragmlinguistici*

Riguardo al quinto quesito, ovvero sulle motivazioni per stimolare gli apprendenti ad imparare la pragmatica della lingua target, le risposte sono molto eterogenee e ben distribuite tra tutte le opzioni di scelta offerte. Si segnala l'utilizzo di materiali multimediali (video, film, canzoni, canali social), particolarmente apprezzato dai docenti NN, mentre i N tendono a sfruttare anche l'osservazione di parlanti nelle situazioni reali. Entrambi i gruppi dichiarano di utilizzare esempi interculturali/transculturali (Fig. 15).

Figura 15 – *Come motivare all'apprendimento della pragmatica*



Infine, i docenti hanno indicato come prioritari i seguenti ambiti su cui avere più informazioni e più materiali didattici (Fig. 16 e 16bis): fare umorismo, reagire all'imbarazzo, esprimere sarcasmo, usare implicature conversazionali, prendere in giro, criticare, lamentarsi, offendere, usare eufemismi per argomenti tabù. I docenti NN sembrano meno interessati ad alcune aree specifiche (ed esempio, l'offendere), invece richiedono con convinzione informazioni su aspetti collegati alla varietà linguistica (fare domande in diversi contesti, interagire tra diverse fasce anagrafiche e/o diversa provenienza geografica etc.).

Figura 16 – *Richiesta di formazione e di materiali (L2)*

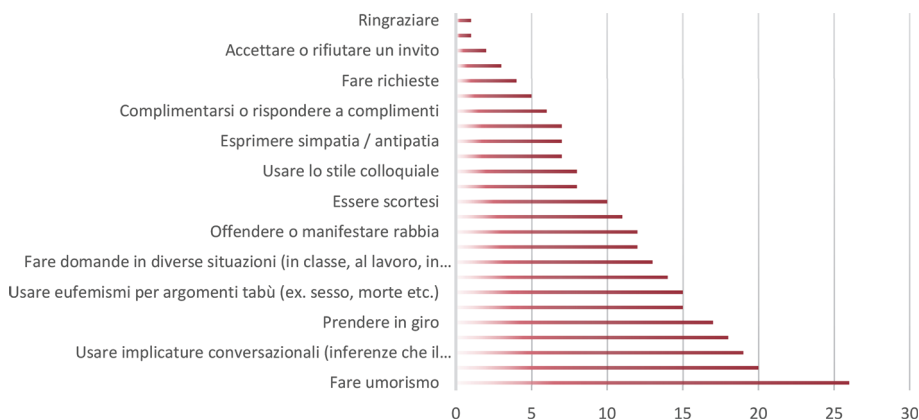
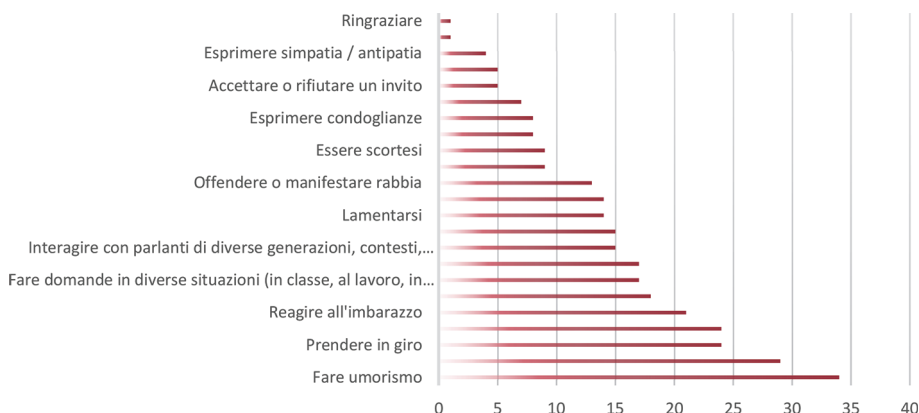


Figura 16bis – *Richiesta di formazione e di materiali (LS)*

6. Conclusioni

Il presente studio ha cercato di mettere in rilievo una questione che ha ricevuto scarsa attenzione nella ricerca, vale a dire le modalità in cui docenti N/NN e docenti di italiano L2/LS trattano l'insegnamento della pragmatica nelle loro lezioni di lingua. Già in un articolo del 1997, Rose notava quanto la letteratura scientifica sulla gestione della pragmatica da parte dei docenti NN avesse importanti lacune da colmare, dato che a tutt'oggi ci sembra di poter confermare.

Nei Paesi selezionati per questa prima parte della nostra ricognizione, non è stato facile reperire docenti di italiano NN; mentre sono apparsi decisamente più numerosi i docenti N che lavorano in Australia, negli Stati Uniti, in Canada, in Irlanda e in Gran Bretagna.

L'indagine ha mostrato diverse aree di convergenza, ma anche di divergenza: i docenti NN, ad esempio, si ritengono meno consapevoli delle norme sociopragmatiche rispetto ai N, ma si sono mostrati più inclini a riconoscere le proprie lacune e a compensarle, cercando di indirizzare gli apprendenti a consultare i parlanti nativi.

Le percezioni, le credenze e le conoscenze influenzano senz'altro in maniera significativa il concreto agire didattico dell'insegnante; tali strutture mentali sono profondamente condizionate da variabili esterne, come ad esempio i percorsi di formazione seguiti. È rilevante sotto questo aspetto l'osservazione di uno degli intervistati che ha risposto alla domanda relativa alle necessità formative, con la seguente affermazione: "essendo parlante nativo di italiano non immagino di avere bisogno di informazioni in merito".

Un aspetto che si è delineato come fondamentale è di certo la consapevolezza di quante aree dell'uso linguistico siano rilevanti per l'apprendente, delle differenze sostanziali nel fare cose con le parole tra una lingua-cultura e l'altra, della necessità di insegnare (esplicitamente o implicitamente) gli aspetti pragmatici della lingua. L'insegnante consapevole sarà in grado di guidare l'osservazione e l'analisi e di ope-

rare un confronto nella L1 e nella L2 delle forme pragmlinguistiche e delle norme sociopragmatiche.

I partecipanti a questo studio, infine, hanno indicato numerosi ambiti in cui vorrebbero ricevere formazione e avere a disposizione strumenti come la piattaforma a libero accesso LIRA, in cui reperire materiali didattici dedicati e attività di formazione *ad hoc*. Dai nostri dati emerge con chiarezza la necessità di progettare percorsi specifici che tengano in considerazione non solo la L1 del docente, ma anche il paese in cui opera.

Bibliografia di riferimento

- Bettoni, Camilla. 2006. *Usare un'altra lingua. Guida alla pragmatica interculturale*. Roma/Bari: Laterza.
- Bialystok, Ellen. 1993. "Symbolic representation and attentional control in pragmatic competence". In Gabriele Kasper and Shoshana Blum-Kulka (eds.). *Interlanguage pragmatics*, Oxford: Oxford University Press, pp. 43-59.
- Cohen, Andrew D. 2016. "The teaching of pragmatics by native and nonnative language teachers: what they know and what they report doing". *Studies in Second Language Learning and Teaching* 6 (4): 561-585.
- Cohen, Andrew D. 2020. "What native and nonnative teachers report about their pragmatics instruction". *Korea TESOL Journal* 16 (1): 3-26.
- Kasper, Gabriele and Kenneth R. Rose. 2002. *Pragmatic Development in a Second Language*. Malden: Blackwell.
- Li, Li. 2020. *Language teacher Cognition. A Sociocultural Perspective*. London: Palgrave/Macmillan.
- Nuzzo, Elena and Elisabetta Santoro. 2017. "Apprendimento, insegnamento e uso di competenze pragmatiche in italiano L2/LS: la ricerca a partire dagli anni Duemila". *E-JournALL*, 4 (2): 1-27.
- Nuzzo, Elena and Phyllisienne Gauci. 2012. *Insegnare la pragmatica in italiano L2: recenti ricerche nella prospettiva della teoria degli atti linguistici*. Roma: Carocci.
- Nuzzo, Elena. 2012. "Il quadro teorico". In Elena Nuzzo and Phyllisienne Gauci (eds.). *Insegnare la pragmatica in italiano L2. Recenti ricerche nella prospettiva della teoria degli atti linguistici*. Roma: Carocci, pp. 11-22.
- Paternostro, Giuseppe and Adele Pellitteri. 2014. "Insegnare la pragmatica della L2 nella L2: problemi teorici e suggerimenti metodologici". In Adriana Arcuri and Egle Mocciaro (eds.). *Verso una didattica linguistica riflessiva: percorsi di formazione iniziale per insegnanti di italiano come lingua non materna*. Palermo: Università degli Studi di Palermo, pp. 285-314.
- Rose, Kenneth R. 1997. "Pragmatics in teacher education for nonnative-speaking teachers: A consciousness-raising approach". *Language, Culture and Curriculum* 10 (2): 125-138.
- Samu, Borbala. 2023. "Gli effetti della L2 sulla L1: uno studio sulle risposte al complimento di italiani emigrati in Cina". *Italiano LinguaDue* 15 (1): 310-325.
- Santoro, Elisabetta. 2013. "Lo sviluppo della competenza pragmatica in italiano L2: un esperimento a partire da un corso online". In Michaela Rückl, Elisabetta Santoro and Ineke

Vedder (eds.). *Contesti di apprendimento di italiano L2. Tra teoria e pratica didattica*. Firenze: Franco Cesati, pp. 27-42.

Schmidt, Richard. 1993. "Consciousness, learning and interlanguage pragmatics". In Gabriele Kasper and Shoshana Blum-Kulka (eds.). *Interlanguage pragmatics*. Oxford: Oxford University Press, pp. 21-42.

Taguchi, Naoko. 2015. "Instructed pragmatics at a glance: Where instructional studies were, are, and should be going". *Language Teaching* 48 (1): 1-50.

Tateyama, Yumiko. 2001. "Explicit and implicit teaching of pragmatic routines: Japanese *sumimasen*". In Kenneth R. Rose and Gabriele Kasper (eds.), *Pragmatics in language teaching*. New York: Cambridge University Press, pp. 200-222.